

**КАЛИМУЛЛИН Фарид Масгутович**

**КОМПЛЕКСНАЯ СИСТЕМА КОНТРОЛЯ  
КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ  
В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ**

13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования

**Автореферат**

диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Казань - 2003

Работа выполнена в лаборатории методологии и теории среднего профессионального образования Института среднего профессионального образования РАО.

**Научный руководитель:** член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РТ  
**Г.И.Ибрагимов**

**Официальные оппоненты:** доктор педагогических наук,  
профессор **И.А.Халиуллин**  
  
кандидат педагогических наук  
**М.Л.Гайнутдинов**


**Ведущая организация:** Уральский профессионально-педагогический университет

Защита состоится *27 мая 2003 г. в 10 часов* на заседании диссертационного совета Д 008.012.01 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора педагогических наук и доктора психологических наук в Институте среднего профессионального образования РАО по адресу: 420039, г. Казань, ул.Исаева, 12.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ИСПО РАО.

Автореферат разослан " \_\_\_\_ " \_\_\_\_\_ 2003г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета

 Т.М. Трегубова

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность исследования.** Качество образования сегодня рассматривается как важнейший фактор развития страны, ее информационной и нравственной безопасности. Столь острая актуальность данной проблемы объясняется двумя группами причин.

Первая группа причин связана с теми вызовами мировому сообществу, которые определились на рубеже тысячелетий, и включает технологический, экономический, демографический, динамический, информационный, мировоззренческий и нравственный кризисы (Н.Н.Моисеев, К.К.Колин и др.). Анализ этих проблем показывает, что их глубинные корни находятся вовсе не в экономической, политической или социальной сферах общества. Они лежат в духовной сфере и напрямую связаны с уровнем образованности, нравственности и моральными качествами людей, их миропониманием и мировоззрением. Глобальный уровень этих вызовов, угрожающих самому существованию **человечества**, делает объективно необходимым изменение отношения к образованию и его функциям, требует повышения качества образования, в том числе профессионального образования.

Вторая группа причин актуализации проблемы качества профессионального образования лежит в плоскости самой системы образования. Дело в том, что инновационный бум, децентрализация управления, коммерциализация образования, его регионализация и демократизация помимо положительного воздействия на образование и его результаты ведут и к негативным последствиям. Главное из них - влияние на качество подготовки рабочих и специалистов. Ослабление контроля за качеством подготовки выпускников со стороны заказчиков приводит к его снижению.

Особую актуальность проблема качества подготовки специалистов приобретает в системе профессионально-педагогического образования. Это обусловлено тем, что педагогические знания и умения, формирование педагогической культуры в целом становятся одной из приоритетных задач.

За последние **годы** проблема качества профессионального образования решалась, главным образом, применительно к высшей профессиональной школе. Исследованы концептуальные и методические основы качества высшего образования (Н.А.Селезнева, В.А.Федоров), изучены вопросы о роли и месте стандартов в управлении качеством образования, проектирования и диагностики качества подготовки преподавателей (В.М.Соколов, Л.Н.Захарова, В.В.Соколова, И.В.Гребенев), разработаны в историческом аспекте вопросы содержания и преемственности требований к качеству подготовки специалистов (Д.М. Забродин, В.К. Гарев, Н.В. Полякова и др.).

Что касается проблем контроля качества подготовки специалистов среднего звена, то они рассмотрены в исследованиях сотрудников Института среднего профессионального образования РАО (Г.В.Мухаметзянова, Г.И.Ибрагимов, Е.А.Корчагин, Т.В.Лопухова, Л.А.Гайнулова и др.), которые акцентировали внимание на концептуальных положениях управления качеством, вопросах качества образовательных стандартов, оценки качества специальной и практической подготовки в средней профессиональной школе. Проблемы управления качеством среднего профессионального образования изучены в работах П.Ф.Анисимова, В.Е.Сосонко, И.А.Халиуллина, М.Л.Гайнутдинова, Н.Г.Ярошенко и др.

Вместе с тем следует констатировать, что, **несмотря** на уже накопленный багаж научных знаний в области контроля качества профессионального образования остались практически не **затронутыми** вопросы, связанные с проектированием и внедрением в учебный процесс комплексной системы контроля качества подготовки специалистов в ССУЗ. В практике средней профессионально-педагогической школы контроль качества подготовки специалистов сводится зачастую к диагностике и оценке только знаний обучающихся. Сугубо предметная ориентация итогового контроля качества подготовки специалистов позволяет выявлять лишь уровень знаний выпускников по отдельным, профилирующим дисциплинам. Это положение входит в противоречие со спецификой профессиональной деятельности, в ходе которой **специалисту** приходится решать задачи межпредметного, комплексного **характера**. Кроме того, результативность и более шире - конкурентоспособность выпускника ССУЗ в значительной степени определяется (по некоторым данным более чем на 80%) его личностными свойствами и способностями, получивших название ключевых компетенций. Однако эти параметры выпускника никак не контролируются.

Одной из форм, позволяющей в определенной мере дать комплексную оценку качества подготовки специалистов ССУЗ, является междисциплинарный экзамен. Опыт его использования уже имеется в ряде ССУЗ России. Его анализ показывает, однако, что содержание комплексного экзамена сводится чаще всего к механическому объединению содержания нескольких дисциплин, отбор которого носит бессистемный характер. В результате попытка комплексного контроля уровней подготовки сводится к оценке знаний из нескольких дисциплин. Установлено также, что при разработке содержания учебных курсов не учитываются общие требования к образованности выпускника, которые заложены в государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования.

Таким образом, обнаруживается противоречие: между объективно существующей потребностью в наличии комплексной системы контроля качества подготовки специалистов в профессионально-педагогическом

колледже и неразработанностью педагогических условий ее проектирования и реализации.

**Проблема исследования:** каковы педагогические условия, обеспечивающие проектирование и реализацию комплексной системы контроля качества подготовки специалистов в профессионально-педагогическом колледже.

**Цель исследования:** разработать и обосновать педагогические условия эффективного контроля качества подготовки специалистов в профессионально-педагогическом колледже.

**Объект исследования:** процесс контроля оценки и качества подготовки специалистов в профессионально-педагогическом колледже.

**Предмет исследования:** педагогические условия комплексной системы контроля качества подготовки специалистов в профессионально-педагогическом колледже.

**Гипотеза исследования:** разработать эффективную комплексную систему контроля качества подготовки специалистов в профессионально-педагогическом колледже можно при выполнении следующих условий:

- выявлении основных пробелов в существующей системе контроля;
- ориентации системы контроля на выявление соответствия результатов не только требованиям к **знанию** компоненту, но и к общим требованиям образованности **выпускника**, заложенным в ГОС СПО;
- разработке технологии подготовки и проведения междисциплинарного экзамена как формы итогового контроля качества подготовки специалистов.

В соответствии с поставленной целью и гипотезой были определены следующие задачи:

- выявить состояние разработанности проблемы контроля качества подготовки специалистов среднего звена в педагогической теории и практике;
- определить основные пробелы существующей системы контроля качества подготовки студентов в профессионально-педагогическом колледже;
- разработать и обосновать структуру и содержание комплексной системы контроля качества подготовки специалистов в профессионально-педагогическом колледже;
- выявить и провести опытно-экспериментальную проверку педагогических условий реализации комплексной системы контроля качества подготовки специалистов в профессионально-педагогическом колледже.

**Теоретико-методологической основой исследования** явились современные достижения психолого-педагогической науки и практики в области рассматриваемой проблемы, отраженные в работах В.С.Аванесова, Н.А.Селезневой, А.И.Субетто, И.Я.Лернера, С.Е.Шишова, В.А.Кальней, В.П.Панасюк, М.И.Махмутова, Г.В.Мухаметзяновой, В.М.Полонского,

Р.Х.Шакурова и др.; системно-структурный и функционально-ориентированный подходы к анализу образовательного процесса.

#### **Методы исследования:**

- теоретические - анализ научной литературы, синтез, экстраполяция, аналогия, моделирование;

- эмпирические - изучение и обобщение инновационного опыта учебных заведений в области контроля качества подготовки специалистов, наблюдение, беседа, тестирование, метод экспертных оценок, педагогический эксперимент.

Исследование проводилось в несколько этапов.

На первом этапе (1996-1998г.г.) изучалась научно-педагогическая и психологическая литература по вопросам контроля качества профессионально-педагогического образования. Осуществлялся анализ накопленного в отечественной педагогике **опыта**, изучался инновационный опыт работы средних профессионально-педагогических учебных заведений. На этом этапе были сформулированы проблема и цель исследования, определены и описаны объект, предмет, рабочая гипотеза и задачи исследования.

На втором этапе (1998-2001 гг.) были разработаны организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективность контроля качества подготовки студентов, осуществлялась опытно-экспериментальная работа по проверке **модели** выделяемых условий. Здесь же продолжалось теоретическое осмысление и углубление понятийно-категориального аппарата, уточнение теоретических представлений о предмете.

Третий этап (2002-2003 г.г.) включал теоретическое обобщение, осмысление результатов эмпирического исследования, обработку и интерпретацию данных. Итогом этапа явилось оформление диссертационного исследования.

Базой опытно-экспериментальной работы служил профессионально-педагогический колледж (г.Бугульма).

Автор является руководителем и преподавателем педагогики в этом колледже.

**Научная новизна и теоретическая значимость исследования** заключается в следующем:

- выявлены основные пробелы и трудности осуществления эффективного контроля качества подготовки студентов профессионально-педагогического колледжа (**недиагностичный** характер требований; преобладание дисциплинарных требований по сравнению с междисциплинарными; отсутствие ясно сформированных критериев и примерных вариантов контрольных заданий; недостаточная **представленность** требований работодателей и др.);

- определены структура, содержание и особенности комплексной системы контроля качества подготовки специалистов в ССУЗ. Последняя

рассматривается как динамическая, гибкая, взаимосвязанная совокупность различных видов, форм и средств контроля, ориентированная на полное и строгое выявление соответствия подготовки будущих специалистов всем требованиям государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования по специальности;

- разработаны педагогические условия реализации комплексной системы контроля качества подготовки специалистов в профессионально-педагогическом колледже (ориентация системы контроля на выявление соответствия результатов не только требованиям к знанияемому компоненту, но и к общим требованиям образованности выпускника, заложенным в ГОС СПО; разработка технологий подготовки и проведения междисциплинарного экзамена как формы итогового контроля качества подготовки специалистов и др.).

Разработанные в исследовании положения дополняют и конкретизируют концепцию управления качеством среднего профессионального образования, а также вносят определенный вклад в разработку технологии ее использования.

**Практическая значимость** исследования заключается в том, что применение выделенных педагогических условий комплексной системы контроля качества подготовки студентов ССУЗ обеспечит преподавателям и руководителям возможность продуктивно управлять данным процессом.

Результаты исследования создают реальные предпосылки для **перехода** системы среднего профессионально-педагогического образования от ориентации только на **"знаниевую"** парадигму к ее сочетанию с **личностно-деятельностной** парадигмой развития. Они могут быть использованы для разработки современных систем контроля качества подготовки специалистов в системе непрерывного профессионального образования.

**Достоверность результатов исследования и обоснованность научных положений, выводов и рекомендаций** обеспечены опорой на современную методологию и теорию среднего профессионального образования; выбором методов исследования, адекватных цели и задачам работы; репрезентативностью выборки; личным участием автора в разработке и проведении опытно-экспериментальной работы; сочетанием количественного и качественного анализа результатов исследования.

**Апробация результатов исследования** осуществлялась в процессе руководства **Бугульминским** государственным профессионально-педагогическим колледжем. Теоретические положения и выводы исследования обсуждались и получили одобрение на заседаниях лаборатории методологии и теории среднего профессионального образования ИСПО РАО, семинарах и совещаниях, проводимых советом директоров ССУЗ Республики Татарстан по вопросам оптимизации учебно-воспитательной деятельности в ССУЗ (1996-2002 гг.); на Всероссийской научно-практической конференции "Качество

профессионального образования: проблемы управления, обеспечения и мониторинга" (Казань, 2002 г.); на региональных научно-практических конференциях "Актуальные вопросы преподавания при реформировании образовательного процесса" (Бугульма, 2001 г.) и "Актуальные вопросы совершенствования учебно-образовательного процесса в ССУЗ при реформировании Российского образования" (Бугульма, 2003г).

Результаты исследования **внедрены** в учебный процесс в Бугульминском государственном профессионально-педагогическом колледже.

#### **На защиту выносятся:**

1. Содержание, структура и функции комплексной системы контроля качества подготовки специалистов в профессионально-педагогическом колледже.
2. Совокупность педагогических условий, способствующих эффективному контролю качества подготовки специалистов в профессионально-педагогическом колледже.

Логика исследования и последовательность решения поставленных задач определили **структуру диссертации**. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы (146 источников, в том числе 3 работы на иностранном языке) и приложений.

### **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ**

**Во введении** обосновывается актуальность темы исследования; определяются цель, объект, предмет исследования, его гипотеза, задачи; рассматриваются научная новизна, теоретическая и практическая значимость; раскрываются методологические основы и использованные методы исследования; обосновывается достоверность полученных результатов; формулируются положения, выносимые на защиту.

**В первой главе - "Контроль качества подготовки специалистов среднего звена как педагогическая проблема"** - раскрывается состояние разработанности проблемы качества подготовки специалистов, сущность философского и производственного понимания "качества образования"; рассматриваются содержание, функции и требования к контролю качества подготовки специалистов; анализируется инновационный опыт контроля качества подготовки специалистов в ССУЗ, обеспечивающий удовлетворение запросов потребителей образовательных услуг.

Изучение вопроса показало, что качество подготовки специалистов всегда находилось в поле зрения исследователей проблем профессионального образования. Однако специальные исследования, предметом которых было именно качество подготовки, качество профессионального образования, стали



интенсивно проводится лишь с начала 1990-х годов - по существу вместе с созданием Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов. В работах Н.А.Селезневой, А.И.Субетто, В.И.Байдено, В.М.Соколова, А.Д.Гладуна, В.С.Аванесова и других раскрыты содержание и сущность понятий "качество", "качество высшего образования", "качество образовательного процесса" и других, смежных с ними, понятий. На федеральном уровне определена система показателей качества образования в России, которая представляет совокупность из двух подсистем: внешних показателей и внутренних показателей. Определены принципы формирования, функционирования и развития качества образования. В исследованиях А.И.Субетто предложена теория качества образования (**квалитология** образования) и теория измерения качества образования (**квалиметрия**).

Международные стандарты ИСО - 9000 трактуют качество как совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые **потребности**. Исходя из этого определения можно трактовать качество среднего профессионального образования как совокупность свойств, которая обуславливает его способность удовлетворять требования общества в области подготовки (воспроизводства) квалифицированных рабочих кадров и специалистов, обладающих необходимыми личностными свойствами и квалификацией.

Соответственно, качество образовательного процесса - это совокупность основных его свойств в целом, свойств отдельных сторон, звеньев и элементов в их оптимальном сочетании, обеспечивающих эффективное выполнение триединой задачи по образованию: обучению, воспитанию и развитию личности будущего профессионала. В условиях рыночной экономики у профессионального образования сформировался, как отмечается исследователями, полисубъектный **потребитель** образовательных услуг: обучающийся, работодатель, государство, общество. Очевидно, что ожидания от образования со стороны этих потребителей различны. Студент **ССУЗ** качественным назовет такое образование, которое в наибольшей мере содействует развитию его личностных свойств и благоприятно отражается на его профессиональной карьере. Работодатель намерен получить от образования компетентного работника. Государство ждет правопослушного **гражданина**, а общество заинтересовано в личности, способной к эффективному **социальному жизнетворчеству**.

Когда говорят о качестве подготовки **специалиста**, то чаще всего имеют в виду качество **результата**, который, в свою очередь, сводится к измерению уровня знаний студентов. А между тем **известно**, что знания сами по себе не определяют качество выпускника профессионального учебного заведения. Конкурентоспособный специалист среднего звена - это работник, у которого помимо профессиональных знаний должны быть сформированы и мотивация к

качественному труду, и эмоциональная устойчивость к различным ситуациям, и дисциплинированность, ответственность, умение управлять своим психическим состоянием и т.д.

С другой стороны, сводить качество профессионального образования только к результату недостаточно. Дело в том, что в получении результата участвуют все компоненты образовательного процесса. И от **того**, насколько качественно спроектирован и реализован образовательный процесс, во многом зависит его результат. Поэтому основными компонентами **качества**, исходя из требований системного **подхода**, являются: качество целей; качество образовательного процесса (содержания и технологий); качество условий; качество результата.

Эффективный контроль за качеством подготовки студентов предполагает наличие соответствующей комплексной системы многоуровневого мониторинга этого качества, включающего три уровня .- проектный, реализуемый и достигнутый. В этой связи в исследовании проведен анализ теории и практики проблемы контроля качества подготовки студентов профессионально-педагогического колледжа.

Установлено наличие в теории различных подходов к данной проблеме. Один из них (кибернетический) предполагает сравнение результата с поставленными целями. Другой (модельный) - сравнение результата с моделью специалиста, разрабатываемой специалистами либо учебными заведениями. Оба подхода имеют как свои положительные, так и отрицательные стороны. Общими трудностями контроля качества подготовки специалистов, как показано в исследовании, являются, во-первых, его нерегулярный характер; во-вторых, направленность только на результаты, на итоги обучения. При этом сам процесс обучения, формирования знаний, умений, навыков и личностных свойств студентов, который и определяет итоги, остается вне поля зрения. В-**третьих**, низкая информативность традиционных форм контроля, поскольку они опираются на отметки (баллы), носящие зачастую субъективный характер. В-**четвертых**, неразработанность **диагностично** заданных целей подготовки специалистов. Расплывчатость целей ведет к соответствующему контролю результатов их достижения. Изложенное выше определяет главный для контроля качеством подготовки специалистов недостаток - отсутствие, по существу, диагностических функций, позволяющих вскрыть причины тех или иных ошибок студентов, недостатков в работе педагогов, установить факторы, влияющие на качество образования. Органы управления образованием в силу этого находятся в ситуации информационного дефицита по поводу реальной практики решения учебными заведениями задач государственных образовательных стандартов СПО. Такая картина информационного дефицита характерна для всех уровней - от федерального до уровня преподавателя и студента (самоуправления качеством образования).

Когда говорят о контроле, то чаще всего рассматривают его как элемент управления. Традиционная точка зрения на управление предполагает его рассмотрение как линейной совокупности пяти функций (действий): планирование, организация, руководство, координация и контроль. Это представление о функциях управления, сформировавшееся еще в начале XX века усилиями одного из основоположников теории управления **А.Файоля**, с небольшими вариациями сохранилось до сих пор.

В 80-х годах XX века **Р.Х.Шакуровым** была разработана новая многоуровневая модель управления, включающая три подсистемы: целевые функции, социально-психологические функции, оперативные функции. Целевые функции, обращенные к потребностям всего общества и личности, относятся к функциям более высокого ранга не только по своему ценностному признаку, но и на основании того, что условием их эффективного осуществления является реализация социально-психологических и оперативных функций.

Оперативные функции включают четыре фазы: ориентировка - программирование - реализация - контроль. Как видим, контроль является завершающей фазой деятельности, включающей и оценку ее процесса, и результатов. Следовательно, каждый акт деятельности завершается контролем.

В свою очередь контроль как фаза (или этап) деятельности есть явление системное, включающее: разработку средств **контроля**, осуществление контроля, оценку результатов контроля, анализ результатов с точки зрения их соответствия целям и выработку программы коррекции.

К концу 90-х годов наметился поворот в исследованиях по проблемам педагогического контроля, который был связан, прежде всего, с тем фактом, что в середине 90-х годов в учебных заведениях России были введены государственные образовательные стандарты. В средней профессиональной школе первое поколение ГОС стало внедряться в практику с 1996-1997 учебного года. Одна из основных функций ГОС СПО - быть нормой, эталоном при оценке качества подготовки специалистов среднего звена с тем, чтобы обеспечить выпускникам ССУЗ профессиональную и социальную мобильность.

Анализ ГЛОС СПО в части общих требований к уровню образованности, с точки зрения отражения в них знаниевых и **деятельностных** компонентов, показывает, что имеет место перегруженность **недиагностичными** требованиями. Например, к будущему мастеру производственного обучения (специальность 0308 Профессиональное обучение) предъявляются следующие требования: "обладает культурой **мышления**...", "готов при реализации профессиональных функций решать поставленные задачи..." и т.п. Подобная ситуация, с одной стороны **обоснована**, так как это создает возможности для адаптации их к конкретным условиям регионального рынка рабочих мест. Однако, обеспечение **диагностичности** следует осуществлять, но только на

другом уровне, а именно, на уровне ССУЗ, а не преподавателей, как это имеет место сегодня.

Другой пробел ГОС СПО в связи с проблемой контроля качества подготовки выпускника состоит в том, что в стандартах преобладают дисциплинарные требования в ущерб междисциплинарным. Профессиональная деятельность специалиста среднего звена на современном этапе требует от него, как отмечают специалисты (Э.Ф.Зеер, А.М.Новиков), владения базисными квалификациями, которые, однако, недостаточно полно представлены в стандартах. Соответственно и в процессе контроля качества подготовки эти квалификации никак не оцениваются.

Существенный пробел ГОС СПО заключается в отсутствии ясно сформулированных критериев оценки качества подготовки выпускников.

Кроме того, в них отсутствуют примерные варианты контрольных заданий, вопросов, ситуаций, задач для проверки качества подготовки выпускников. Их составление усугубляется и тем признаваемым многими фактом, что изложенные в ГОС и соответствующих образовательных программах объемы учебного материала не могут быть продемонстрированы выпускником ССУЗ полностью в силу:

- а) забывания освоенного на младших курса материала;
- б) недостаточной системности учебного материала, распределенного по разным дисциплинам, нечеткости системообразующих и фундаментальных элементов;
- в) преимущественной ориентации на **знаниевую** компоненту в ущерб **деятельностной** и личностной.

В ГОС СПО не находят также должного отражения требования работодателей. Основной оценщик "продукции" ССУЗ - предприятие не участвует в процессе контроля, ибо нет соответствующих механизмов их привлечения к контролю за качеством подготовки специалистов. СПО и производство функционируют и развиваются независимо *друг* от друга.

В работе обосновывается, что выполнение требований ГОС СПО, особенно в части общих требований к образованности выпускника, должно стать основной целью и содержанием форм итогового контроля качества подготовки специалистов. Показано, что традиционные формы итоговой аттестации выпускников в виде сдачи экзаменов по профилирующим дисциплинам не дают возможности определить, в какой степени выпускники готовы к выполнению профессиональной деятельности. Государственный экзамен по отдельным дисциплинам позволяет лишь выявить знания **по** ним, а также в какой-то степени общий кругозор студента. Этого крайне недостаточно для разносторонней оценки готовности к профессиональному труду. Кроме того, ответ студента на тот или иной вопрос билета позволяет судить лишь об усвоении отдельных фрагментов знаний, каких-то аспектов профессиональной

деятельности. Он не позволяет выявить способность студента к всестороннему анализу отдельных проблем и целостному решению профессиональных задач. Подобная форма итогового контроля ограничивает возможность для творческой самореализации студентов и не способствует выявлению их творческих способностей.

В силу этого в теории и практике СПО идут активные поиски путей реализации новых форм итогового контроля качества подготовки специалистов - междисциплинарного экзамена и выпускной квалификационной работы. Изучение вопроса показало, что специальных теоретических работ, посвященных этой проблеме, пока нет. Развитие идет, главным образом, через процесс освоения в инновационной практике новых форм итогового **контроля**. В инновационной практике ССУЗ все более осознается факт необходимости комплексного подхода к контролю качества подготовки, охватывающему уровни планирования, реализации и достижения.

Практиками выявлены различные подходы к осуществлению комплексного контроля подготовки на итоговом этапе. В частности, комплексный экзамен проводится в двух вариантах. Первый предполагает объединение дисциплин, содержание которых строится на общих закономерностях (например, комплексный экзамен по предметам филологического цикла в Нижневартковском социально-гуманитарном колледже). Второй вариант связан с **деятельностной** интеграцией и предполагает три этапа: теоретический, на котором контролируются знания по нескольким предметам (от 3 до 5); практический, где контролируются практические умения и навыки; моделирующий, целью которого является контроль умений моделировать процессы и объекты своей будущей профессиональной деятельности.

В то же время, накопленный в инновационной практике достаточно богатый и содержательный опыт, еще не нашел соответствующего обобщения, **научно-педагогического** обоснования в специальных исследованиях.

Во второй главе исследования - **"Педагогические условия реализации системы контроля качества подготовки специалистов"** - обосновывается необходимость разработки комплексной системы контроля качества подготовки выпускников; раскрывается методология формирования содержания системы контроля; освещаются задачи, этапы и результаты экспериментальной работы; доказывается, что комплексная система контроля более эффективно выполняет не только контролирующую, но и развивающую и воспитательную функции.

В работе констатируется, что для формирования системы контроля качества подготовки выпускников необходимо определиться по основным методологическим ориентирам, касающихся принципов, уровней, этапов и условий. В этой связи показана необходимость опоры на идею амбивалентных

принципов, разрабатываемую в Институте среднего профессионального образования РАО (Г.В.Мухаметзянова). С учетом этого формирование проектируемой системы должно осуществляется на основе следующих пар принципов: **фундаментализации** и **прагматизации**; динамичности и устойчивости; комплексности и **аспектности** и др.

Опираясь на исследования, проводимые в ИСПО РАО, раскрыты содержание этапов формирования системы контроля качества подготовки выпускников и их особенности применительно к профессионально-педагогическому колледжу.

**Первый этап** - обеспечение **диагностичности** требований ГОС. Система контроля качества подготовки выпускников должна быть строго ориентирована на выявление соответствия между целями, заложенными в требования ГОС СПО и конечными результатами образовательного процесса. Оказалось, однако, что поставить достаточно однозначные цели возможно только на самом низком уровне управления образованием. Это цели изучения темы или цели **урока**, лекции и то далеко не все. В диссертации предложена технология обеспечения диагностичности требований стандартов, предполагающая ряд шагов. В то же время мы подчеркиваем, что устойчивые трудности в формировании **диагностичных** целей позволяют заключить, что, видимо, дело не столько в формулировке целей, сколько в самой возможности построения системы однозначных целей для таких многосложных систем, какими являются образовательные системы.

Содержанием второго этапа формирования системы контроля качества подготовки является разработка комплекса критериев и показателей качества подготовки выпускников. В работе мы исходили из того, что в комплекс критериев оценки качества подготовки выпускников должны входить две группы критериев: первая группа - критерии оценки, применяемые собственно учебным заведением; вторая - критерии оценки, применяемые работодателем. В основе этого подхода лежит идея о том, что оценку результатов необходимо осуществлять по трем группам, соответственно: текущий контроль; итоговый контроль; отсроченный контроль. В исследовании отсроченный контроль означает отслеживание качества профессиональной деятельности выпускников на их рабочем месте.

Что касается итогового контроля, то в блок критериев, предлагаемых в рекомендациях Министерства образования Российской Федерации, мы включили еще критерий оценки личностных свойств. При отборе состава личностных свойств мы исходили из требований, заложенных в ГОС СПО в части общих требований к образованию. Анализ этих требований показал, что они включают 13 групп, из которых экспертным методом были отобраны те группы, которые касаются социально-личностных свойств. В результате были определены шесть следующих критериев:

- **сформированность** чувства профессиональной ответственности за результаты своего труда;
- готовность и способность к позитивному взаимодействию и сотрудничеству с коллегами по работе;
- готовность к постоянному профессиональному росту, приобретению новых знаний;
- проявление устойчивого интереса к своей будущей профессии;
- готовность вести здоровый образ жизни;
- готовность к самостоятельным действиям в условиях неопределенности.

В соответствии с выделенными критериями и раскрывающими их показателями на **третьем этапе** разрабатывается **квалиметрический** инструментарий для адекватной оценки качества подготовки выпускников.

Так, например, для диагностики **сформированности** личностных свойств, обозначенных в общих требованиях к образованности выпускника, мы использовали метод экспертов. При этом экспертами выступали: преподаватель, староста группы, сам студент и независимый эксперт, выбранный группой студентов. Число преподавателей-экспертов - четыре, каждый из которых представляет соответствующий цикл дисциплин: общеобразовательный, общепрофессиональный, специальный и производственная практика.

Поскольку количественная оценка личностных параметров чрезвычайно сложная **задача**, которая вряд ли может быть решена однозначно, постольку мы остановились на качественной оценке. Опираясь на рекомендации специалистов в области педагогической диагностики, в частности на работы К.Ингенкампа, были составлены соответствующие оценочные шкалы, **предлагавшиеся** экспертам.

**Четвертый этап** - реализация разработанных методик и внесение, в случае необходимости, корректив. Поскольку основными формами итогового контроля качества подготовки выпускников являются междисциплинарный экзамен и выпускная квалификационная работа, постольку в диссертации рассмотрены основные средства и методы контроля именно в их рамках.

Междисциплинарный экзамен в силу своего поэтапного характера предполагает использование на каждом этапе специфических средств. На первом, теоретическом этапе, объективным средством основного **контроля** является тестирование студентов на **основе** междисциплинарных тестов.

На втором этапе ИМЭ (итоговый междисциплинарный экзамен) проверяются практические умения студентов и соответственно в качестве средств контроля выступает система практических заданий, которая должна удовлетворять требования комплексности.

**Третий**, заключительный этап ИМЭ ориентирован на выявление степени готовности выпускника к решению конкретных профессиональных задач, имеющих место в процессе деятельности специалиста. Основным средством контроля на данном этапе выступают ситуационные (профессиональные) задачи. Основная проблема ИМЭ - в отборе содержания контрольных вопросов и заданий. Междисциплинарный тест должен состоять не из механического объединения вопросов из разных дисциплин, а включать вопросы **интегративного**, междисциплинарного характера. Сделать это на первом, теоретическом этапе ИМЭ крайне сложно (ибо существует жесткое предметное разделение содержания образования). Зато возможно на втором и третьем этапах.

В условиях рынка контроль качества подготовки специалистов должен быть ориентирован на определение степени удовлетворенности всех потребителей образовательных услуг ССУЗ, среди которых и работодатели. С учетом этого в работе контроль качества практической подготовки выпускников (второй этап ИМЭ) проводился с обязательным присутствием руководителя и представителей баз практики. Причем специалисты учреждений, которые являлись базой практики студентов, готовят свои вопросы, включаемые в типовую программу практики.

Разработанная в исследовании комплексная система контроля качества подготовки специалиста прошла опытно-экспериментальную проверку на базе **Бугульминского** государственного профессионально-педагогического колледжа. Его базой являлись студенты-выпускники, обучающиеся по специальности 0308 "Профессиональное обучение".

Задачами эксперимента являлись:

1. Разработка и реализация экспертной оценки степени соответствия выпускника колледжа общим требованиям к образованности, изложенным в ГОС СПО.
2. Определение эффективности комплексной системы контроля качества подготовки выпускников по параметрам профессиональной **обученности, воспитанности**.
3. Разработка рекомендаций по совершенствованию контрольно-оценочного компонента образовательного процесса в ССУЗ.

Эксперимент включал следующие этапы: подготовительный, констатирующий, формирующий, заключительный.

Содержание подготовительного этапа включало разработку программы **эксперимента**, диагностических методик по замеру и оценке уровней знаний, умений, навыков студентов, а также методики экспертной оценки общих требований к уровню образованности студентов. На этом же этапе были отобраны предметы, включаемые в междисциплинарный экзамен, и определены экспериментальные и контрольные группы.



На констатирующем этапе были определены исходный уровень **обученности** в экспериментальных и контрольных группах и **сформированность** у студентов личностных свойств и способностей, заключенных в общих требованиях к образованности выпускника.

В начале учебного года проводилась диагностика выделенных свойств личности студентов в экспериментальных и контрольных группах. Полученные данные по окончании этапа заносились в карты индивидуального роста для каждого студента.

Формирующий этап эксперимента в исследовании имел свои особенности. Главная из них в том, что в комплексной системе контроля качества подготовки выпускников основное звено - междисциплинарный экзамен, который проводится на последнем этапе подготовки специалистов. В этой связи возникал вопрос - в чем особенности **учебно-воспитательного** процесса в экспериментальных и контрольных группах на предшествующих этапах?

Отметим, что обучение в этих группах по содержанию, формам и методам практически не отличалось. Единственное отличие состояло в целях. В экспериментальных группах преподаватели акцентировали внимание не только на сугубо предметных целях (усвоение знаний и формирование умений), но ставили и реализовывали цели по воспитанию свойств личности, заложенных в требованиях к уровню образованности выпускников. Студентам также сообщалось о том, что кроме проведения междисциплинарного экзамена у них будет оцениваться и уровень **сформированности** способностей и умений, относящихся к личностной сфере.

Основными методами исследования были наблюдение, метод экспертных оценок, анкетирование, тестирование.

Наиболее доступный и вместе с ним непростой в применении метод - это метод наблюдения. Основные параметры наблюдения мы выбрали в соответствии с общими требованиями к образованности выпускника ССУЗ, которые были изложены выше. Для оценки каждого параметра (например, "проявляет устойчивый интерес к профессии") применялась пятибалльная шкала: черта ярко выражена - 5 баллов, черта хорошо выражена - 4 балла, черта удовлетворительно **выражена** - 3 балла, черта едва выражена - 2 балла, черта не выражена - 1 балл.

Такой выбор шкалы удобен, поскольку дает возможность для качественного сравнения воспитанности в той же шкале, по которой оценивается **обученность**.

Периодичность оценки развития личности студентов совпадала с периодичностью контроля знаний, умений, то есть два раза в год - в зимнюю и летнюю сессии. Оценка проводилась классным руководителем (куратором) и самими обучающимися и записывалась в карту индивидуального развития

студента. Кроме того, была составлена сводная **таблица**, которая позволяла судить о ситуации с уровнем образованности по выделенным параметрам в учебной группе.

При проведении эксперимента были выделены, в определенной мере условно, четыре уровня развития каждой способности: первый (низкий) уровень - от 1 до 2-х баллов включительно; второй (ниже среднего) - от 2-х до 3-х баллов; третий (средний) уровень - от 3-х до 4-х баллов и четвертый (высокий) - от 4-х до 5-ти баллов.

Анализ уровня развития студентов экспериментальной и контрольной групп, имеющих высокие (3 и 4) уровни сформированности личностных качеств и способностей показывает, что по шести (из восьми) параметрам в экспериментальных группах результаты выше. Наиболее заметна разница по параметрам "ответственность", "сотрудничество", "здоровье" и "мышление". Эти данные свидетельствуют, что если педагоги в качестве целей учебно-воспитательного процесса ставят не только обучающие (направленные на освоение заложенного в ГОС СПО минимума содержания), но и воспитательные, и развивающие (которые представлены в общих требованиях к образованности выпускника ССУЗ), то эти свойства и способности развиваются эффективнее.

Анализ показал, что для решения задач по выполнению требований к уровню образованности выпускника, необходимо создавать у преподавателей с самого начала установку на необходимость не только формирования знаний по предмету, но и обозначенных в ГОС СПО умений. Соответственно, оценку качества подготовки студентов не ограничивать баллами за сданные экзамены и зачеты, а дополнять качественной характеристикой (на основе экспертной оценки) сформированности выделенных способностей и умений.

В ходе экспериментальной работы были получены результаты и по критерию "**профессиональная обученность**" студентов. Итоговым результатом обучения студентов в колледже является их готовность к самостоятельной профессионально - педагогической деятельности, которая характеризуется **сформированностью** профессиональных знаний, умений и навыков и развитостью профессионально-значимых качеств. При комплексной оценке профессиональной **обученности** студента учитывались следующие количественные и качественные показатели: коэффициенты усвоения знаний по дисциплинам учебного **плана**, на основании которых определялись коэффициенты усвоения по блокам дисциплин; качество выполнения студентом обязательных заданий для самостоятельной работы, в том числе самостоятельная работа с литературой, участие в работе факультативов и кружков; характеристика учебно-исследовательской работы студентов и участие в работе научно-практических конференций; комплексная оценка деятельности студента в ходе практики; степень активности студента во

**внеучебной** деятельности колледжа. Эти **данные** вносились в карту профессиональной обученности.

Комплексная оценка профессиональной обученности студентов осуществлялась в конце учебного года на всех курсах по специальности 0308 "Профессиональное обучение". В результате было выявлено, что в экспериментальных группах высокими (3 и 4) уровнями профессиональной обученности обладают 64%, а в контрольных - 48% студентов. Соответственно, на самом низком (1-м) уровне профессиональной обученности в контрольных группах находится почти вдвое больше студентов (7,5% против 4,0%), чем в экспериментальных группах.

Что касается результатов, показанных выпускниками на итоговом междисциплинарном экзамене, то анализ показал, что количество отличных и хороших оценок в экспериментальных группах выше, чем в контрольных. Так, по итогам первого этапа оценки "5" и "4" получили 69,1 % студентов экспериментальных групп и 51,7 % - контрольных групп. Разница почти 18% говорит о более высокой результативности работы экспериментальных групп.

Кроме того, этот анализ позволяет сделать еще один вывод о том, что число выпускников с оценками "5" и "4" на втором этапе междисциплинарного экзамена составило 81% в экспериментальных группах (против 69,1% - на первом этапе) и 63,3% в контрольных (против 51,7 - на первом этапе). Это говорит о более высоком уровне развития практических умений и навыков у выпускников колледжа.

На третьем этапе итогового междисциплинарного экзамена результаты анализа производственных ситуаций студенты предъявляли в виде краткого описания решения с обоснованием его выбора. Каждому экзаменуемому предлагалось по 4 ситуации, на которые они должны были дать аргументированные решения.

Анализ показал, что студенты экспериментальных групп показали результаты, которые значительно больше отличаются от результатов **контрольных** групп (чем это имело место на первом и втором этапах). В самом деле, оценки "5" и "4" получили 79,3% выпускников экспериментальных групп, против 48,3% - в контрольных группах. Разница 31%. На предыдущих этапах **ИМЭ** она составляла соответственно: на первом - 17,4%, на втором - 17,7%. Это свидетельствует о том, что студенты экспериментальных групп обладают более развитыми умениями целостно подходить к анализу производственных ситуаций, более развитым системным мышлением. Они умеют гораздо лучше опираться на анализ своего жизненного и учебно-профессионального опыта, проявляют самостоятельность при анализе жизненных явлений. Это объясняется тем, что студенты экспериментальных групп с самого начала обучения в колледже были ориентированы на соответствующие цели, о которых сказано выше.

Таким образом, опытно-экспериментальная работа подтвердила гипотезу исследования о том, что ориентация системы контроля качества подготовки выпускников на оценку не только профессиональной подготовки, но и общих требований к образованности выпускника, позволяет формировать **специалиста**, отличающегося высоким уровнем профессиональной **обученности** и социально-личностного развития. Комплексная система контроля при этом более эффективно выполняет не только контролирующую функцию, но и развивающую (развивает **мышление**, умение решать профессиональные и социальные ситуации и др.) и воспитательную (формирование устойчивого интереса к профессии, ответственность и др.).

Проведенное исследование, в целом подтвердив выдвинутую гипотезу, позволило в заключение сделать следующие выводы:

1. На современном этапе развития среднего профессионального образования проблема контроля качества подготовки специалистов среднего звена приобрела особую актуальность, что связано, во-первых, с модернизацией образования, предполагающей необходимость подготовки специалистов с ориентацией на лучшие мировые образцы, во-вторых, инновационным бумом, **охватившим** среднюю профессиональную школу, который далеко не всегда сопровождался повышением качества подготовки, в-**третьих**, внедрением в систему СПО государственных образовательных стандартов, в которых объективно поставлен вопрос о контроле за качеством подготовки выпускника.

2. Изучение инновационных процессов в области контроля качества подготовки специалистов показало, что идет процесс формирования новых подходов к этой проблеме, связанный с применением тестов, рейтинговой системы, междисциплинарных экзаменов и т.д. Однако, этот процесс сдерживается неразработанностью ключевых понятий, отсутствием системности в осуществлении контроля **качества**, ориентацией контроля только на **знанийный** компонент. В содержание контроля качества входит только часть требований ГОС СПО, а именно, требования к минимуму содержания подготовки по дисциплинам. Другая же часть - общие требования к образованности выпускника - **специалиста** не контролируется и соответственно об их выполнении в таких условиях судить нет возможности.

3. Опираясь на понимание качества подготовки специалиста как степень соответствия результатов подготовки заложенным в ГОС СПО требованиям, в исследовании разработаны структура и содержание комплексной системы контроля качества подготовки выпускников ССУЗ. Разработанная система контроля рассматривается как динамическая, гибкая, взаимосвязанная совокупность различных видов (входной, промежуточной, итоговой), форм и средств контроля, ориентированных на полное и строгое выявление

**соответствия** подготовки студентов всем **требованиям** ГОС СПО по специальности.

4. В исследовании разработана и проведена экспериментальная проверка комплексной системы контроля качества подготовки выпускников, определены этапы ее формирования на уровне профессионально-педагогического **колледжа**: а) обеспечение **диагностичности** требований ГОС СПО; б) разработка комплекса критериев и показателей качества подготовки, включающего наряду с критериями профессиональной **обученности** и критерий **сформированности** личностных свойств; в) разработка **квалиметрического** инструментария оценки качества; г) реализация разработанных методик.

5. Комплексность системы контроля качества подготовки специалистов в ССУЗ должна проявляться не только в междисциплинарном характере итогового **экзамена, который** позволяет оценить соответствие выпускников требованиям ГОС СПО подготовки по дисциплинам, но и целенаправленной **квалиметрической** оценке степени соответствия личностных свойств выпускников общим требованиям к образованности специалиста. В диссертации предложены и экспериментально обоснованы механизм и карта индивидуального развития как средства подобной оценки.

Перспективы исследования вопросов контроля качества подготовки связаны с решением следующих проблем, определенных концепцией модернизации российского образования до 2010 года:

- разработка критериев и показателей качества образовательных программ и образовательных услуг;
- критерии качества профессионального образования в развитых странах;
- разработка системы мониторинга текущих и перспективных потребностей рынка труда в кадрах со средним профессиональным образованием и другие.

### **Основное содержание работы отражено в следующих публикациях:**

1. Калимуллин Ф.М., Барер Т.Д. Комплексная система контроля качества подготовки специалиста // Качество профессионального образования: Проблемы управления, обеспечения и мониторинга: Тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции / Под общ.ред. члена-корр. РАО, д.п.н., проф. Ибрагимова Г.И.. - Казань: ИСПО РАО, 2002. - С.64-65. (авт. 1 с.).

2. Калимуллин Ф.М., Султанов М.М. Методическое пособие по выполнению выпускной квалификационной работы. - Бугульма: Информ. - издат. Центр БГТЭК, 2001. - 48 с. (авт. 24 с.).

3. Калимуллин Ф.М. Управление самостоятельной работой студентов - важный элемент повышения качества подготовки выпускников в профессионально-педагогическом колледже // Профессиональное образование. – 2002. - № 4. - С.55-59.

4. Яппаров М.Г., Калимуллин Ф.М. Методическое пособие по выполнению курсовой работы (проекта) студентами **колледжа**. - Бугульма: Информ.-издат. центр БГППК, 2002. - 52 с. (авт. 30 с.).

5. Яппаров М.Г., Калимуллин Ф.М. Методическое пособие по организации и планированию учебно-исследовательской работы студентов колледжа. - Бугульма: Информ.издат. центр БГППК, 2002. - 44 с. (авт. 24 с.).

6. Яппаров М.Г., Калимуллин Ф.М. О некоторых аспектах организации исследовательской работы преподавателей и студентов колледжа // Актуальные вопросы преподавания при реформировании образовательного процесса: Сб. науч.-метод. статей / Отв. ред. член-корр. Международной академии наук педагогического образования, д.п.н., проф. Ефремов А.В. - Казань: КГТУ, 2001. – С.15-19 (авт. 3 с.).

